Des parents le remarquent, des pédagogues s'en plaignent. Beaucoup d'enfants semblent ne plus savoir jouer. Ils s'ennuient dès qu'on éteint la télévision ou qu'on leur retire leur console de jeu. La faute à qui? Ils n'ont pas appris à jouer parce qu'on ne leur en a pas laissé le temps. Dès l'âge de deux ans, ils sont en effet partagés entre les apprentissages scolaires d'un côté et la télévision de l'autre. Or la télévision n'est pas un jeu, mais un spectacle. Et les effets de la consommation télévisuelle du jeune enfant a des conséquences problématiques bien au-delà de trois ans!

C'est pourquoi il est urgent de mettre en place des activités qui permettent aux enfants de réapprendre à jouer, et leur permettent de se déprendre des effets de la surconsommation télévisuelle. Le *Jeu des Trois Figures* pratiqué chaque semaine par les enseignants de maternelle permet aux enfants de prendre du recul par rapport à l'impact des images sur eux, réduit les violences scolaires et développe la tendance à faire appel à l'adulte pour résoudre les conflits.

Serge Tisseron est psychiatre et psychanalyste, directeur de recherches de l'Université à Paris Ouest Nanterre. Il est l'auteur de nombreux ouvrages dont : *Petit manuel à l'usage des parents dont les enfants regardent trop la télévision* (2004, Bayard), *La résilience* (2007, PUF), *Virtuel mon amour* (2008, Albin Michel), *Qui a peur des jeux vidéo ?* (2008, Albin Michel), *Les dangers de la télé pour les bébés* (2008, yapaka), *Mets toi à ma place, l'empathie au cœur du lien social* (2010, Albin Michel).

yapaka.be

Coordination de l'aide aux victimes de maltraitance
Secrétariat général
Ministère de la Communauté
française de Belgique
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be




LE JEU DES TROIS FIGURES EN CLASSES MATERNELLES
SERGE TISSERON
yapaka.be
46

LECTURES
TEMPS D'ARRÊT

# LE JEU DES TROIS FIGURES EN CLASSES MATERNELLES

***Serge Tisseron***

yapaka.be

# Le *Jeu des Trois Figures* en classes maternelles

*Serge Tisseron*



## Temps d'Arrêt / Lectures

*Une collection de textes courts destinés aux professionnels en lien direct avec les familles. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes. – 8 parutions par an.*

**Directeur de collection :** Vincent Magos assisté de Diane Huppert ainsi que de Delphine Cordier, Nadège Depessemier, Sandrine Hennebert, Philippe Jadin, Christine Lhermitte et Claire-Anne Sevrin.

## Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Direction générale de l'aide à la jeunesse, Direction générale de la santé et ONE), la collection « Temps d'Arrêt / Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

**Comité de pilotage :** Jacqueline Bourdouxhe, Deborah Dewulf, Nathalie Ferrard, Ingrid Godeau, Louis Grippa, Françoise Guillaume, Gérard Hansen, Françoise Hoornaert, Perrine Humblet, Céline Morel, Marie Thonon, Reine Vander Linden.

*Une initiative de la Communauté française de Belgique.*

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Ministère de la Communauté française de Belgique – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles. Octobre 2010.

# Sommaire

Entre la naissance et cinq ans, ce sont tous les fondamentaux intellectuels et émotionnels de la personne en devenir qui se mettent en place. Le cerveau triple de taille et son réseautage est en expansion exponentielle. C'est aussi pendant cette période charnière que le futur adulte prend ses habitudes et fixe nombre de comportements et de préférences. C'est pourquoi plus l'enfant multiplie les expériences, et notamment les expériences de jeu, et plus il s'outille à la fois physiquement, intellectuellement et socialement. À l'inverse, plus il passe du temps à regarder passivement la télévision, moins il s'exerce à faire des efforts et à persévérer. La question de l'influence des médias – c'est-à-dire principalement de la télévision pour ceux qui ont moins de six ans – n'est donc pas seulement un problème de modèles et d'imitation. C'est d'abord le problème de la réduction du temps de jeu chez des enfants qui en ont fondamentalement besoin à cet âge, et qui en ont même encore plus besoin parce qu'ils regardent la télévision. Car, comme nous le verrons, la plupart des programmes qu'ils voient les stressent et les déstabilisent. Les enfants d'aujourd'hui vont-ils alors moins bien que ceux d'hier ? Rien ne permet de le dire et nous ne nous hasarderons pas à cette hypothèse, mais ce n'est pas une raison pour renoncer à ce qu'ils aillent mieux !

C'est pourquoi cet ouvrage n'a pas pour objectif de démontrer l'influence néfaste des images sur la construction identitaire des jeunes enfants. Nous l'avons déjà fait, notamment le 18 octobre 2007 – soit deux jours après le lancement en France de la chaîne *Baby*

*First* – lorsque nous avons installé sur notre site Internet une pétition contre la télévision pour les moins de trois ans en invoquant le fait que c'était un problème de santé publique[1]. Mais il ne faut pas trop attendre, dans ce domaine, d'une modification des comportements familiaux. La télévision est devenue en quelques années une nounou dont beaucoup de parents ne sauraient plus se passer ! Notre but est plutôt de réfléchir à la possibilité de mettre en place des contre-feux.

Mais quel levier utiliser ? Le jeu de rôle nous a paru un outil particulièrement adapté. Il favorise en effet à la fois l'engagement corporel, la construction narrative et la capacité de faire semblant. Or c'est au croisement de ces trois facultés que peut s'engager pour l'enfant un travail de symbolisation qui lui permette de dépasser les microtraumatismes cumulatifs quotidiens que lui imposent les images, y compris celles des programmes qui lui sont soi-disant destinés. Nous avons réfléchi aux différents protocoles possibles de façon à obtenir les résultats les meilleurs. Le *Jeu des Trois Figures* est le résultat de ces recherches.

1. www.squiggle.be/tisseron. Cette pétition a reçu le soutien de près de 30 000 usagers, du Collectif Interassociatif Enfance et Média (CIEM) et de la quasi totalité des associations de professionnels de la petite enfance. En France, nous avons ensemble obtenu du CSA et du ministère de la Santé que les chaînes de télévision à destination des bébés comportent un avertissement précisant que « regarder la télévision peut freiner le développement des enfants de moins de trois ans, même lorsqu'il s'agit de chaînes qui s'adressent spécifiquement à eux ».

# L'engagement des corps

Le jeu de rôle engage le corps. Mais pourquoi est-ce nécessaire de l'engager ? Parce que la réception des images mobilise en profondeur le corps vécu des jeunes enfants. C'est ce qu'a montré l'étude que nous avons réalisée entre 1997 et 2000 à la demande des ministères de la Famille, de la Culture et de l'Education nationale français[2]. Il s'agissait d'évaluer l'impact des images ayant un contenu violent sur les enfants âgés de onze à treize ans, à la fois sur leur subjectivité individuelle et leurs comportements en situation de groupe. Nous avons été surpris de découvrir que la distinction entre fiction et actualité n'avait pas d'importance pour eux et que seul importait le fait de se mettre, ou non, « à la place » des protagonistes dont le corps était malmené ou blessé.

## « Je me suis mis à sa place. »

Les enfants s'intéressent aux images pour autant qu'elles mobilisent leurs expériences personnelles du monde. Ils sont en cela semblables aux spectateurs adultes qui cherchent des points de contact entre leur vie et celle des personnages qu'ils voient sur les écrans[3]. Mais à la différence de ceux-ci, leurs expériences de la vie sont encore peu nombreuses et les situations représentées souvent sans rapport avec leur propre vie. C'est pourquoi, chez les enfants, la recherche des points de rencontre entre leur propre vie et celle des personnages des écrans s'organise essentiellement à partir des sensations et du corps vécu.

Leurs réponses aux questions des chercheurs révèlent en effet deux sources principales à leur malaise : le

2. Ce rapport a fait l'objet d'un ouvrage : *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?* Paris, Armand Colin, 2000.
3. Fiske J., *Television Culture*, Londres, Methuen, 1987.

réveil du souvenir d'événements qu'ils ont eux-mêmes vécus (soit à travers les actions présentées, soit à travers les lieux qui en sont le théâtre) et la référence au corps blessé ou agressé. Les séquences les plus fréquemment citées sont ainsi celles qui mettent en scène une agression directe[4]. Chez l'enfant, c'est l'adhésion du corps qui constitue le plus fiable des repères.

## « J'ai été choqué. »

Cet impact des images sur le corps est souvent présenté comme un « choc ». Beaucoup d'enfants nous ont dit être « choqués » par les images de la télévision, notamment celles d'actualités. Mais que signifie ce mot ? Quand le canadien Hans Selye[5] a étudié le « choc » en 1940, il a désigné par ce mot une réaction d'alarme et de mobilisation face à une agression ou à une menace. Pour ce physiologiste de formation, cette réponse était indissolublement psychologique et somatique, et comportait, selon la gravité, pâleur, spasmes viscéraux, tachycardie et hypertension artérielle. De telles réactions existent face aux images violentes, mais les aspects psychologiques du choc envisagés par Hans Selye sont plus intéressants pour notre propos. Pour l'auteur, le choc a en effet fondamentalement pour but de faire face correctement à la situation affrontée, que ce soit par la lutte, la fuite ou toute autre réaction. Et, pour cela, il est à la fois focalisateur d'attention, mobilisateur d'énergie et incitateur à l'action. Or c'est bien ce qui se passe chez les enfants qui assistent à des spectacles violents.

Tout d'abord, la focalisation de l'attention leur permet d'abandonner leurs préoccupations et leurs rêveries en cours pour concentrer toute leur attention sur la situation à laquelle ils doivent faire face. Cet état d'esprit est en effet indispensable pour leur permettre de détecter les signaux nécessaires à la mobilisation de défenses

4. Dans notre recherche, il s'agissait d'une séquence d'actualités montrant une séance de bizutage sadique chez les Marines américains et d'une séquence de dessin animé tirée de *Ken le survivant*.
5. Selye H., *The Stress of Life*, New York, Mac Graw Hill, 1956.



efficaces. Ensuite, le choc est mobilisateur des énergies en exacerbant les capacités d'éveil, de raisonnement et de mémoire qui permettent une évaluation adaptée de la situation. Enfin, le choc est incitateur d'action puisque la mobilisation des capacités permet l'élaboration et la mise en œuvre d'une solution adaptée. Une personne choquée est d'ailleurs en général animée par le besoin d'agir, et d'autres travaux ont montré que des singes soumis à un choc important présentent moins de troubles physiologiques lorsqu'ils ont la possibilité d'avoir une action sur celui-ci plutôt que d'y être seulement soumis passivement. Dans le choc, la personne tente de mettre en œuvre le plus rapidement possible la solution qui lui paraît la meilleure afin de l'exécuter jusqu'au bout.

Quand les images violentes agissent comme un choc surmonté, nous avons du plaisir à les regarder car nous éprouvons notre pouvoir de ne pas nous laisser submerger par elles. Ce processus est parfois même constitué en rituel initiatique, comme on le voit chez des jeunes qui s'imposent de voir des images qui les malmènent, pour se convaincre qu'ils sont « grands ». Sur la voie de surmonter le choc des images, le langage est évidemment un moyen privilégié. D'ailleurs, dans la recherche que nous avons menée, les enfants confrontés à des images violentes parlent beaucoup plus que ceux qui ont vu des images de contenu anodin. C'est normal, ils tentent par là d'élaborer l'impact émotionnel qu'elles ont eu sur eux[6]. Mais le langage n'est pas le seul moyen dont l'enfant dispose.

## Surmonter le choc des images

Les moyens que les enfants utilisent pour surmonter ce qui les malmène sont les mêmes lorsqu'il s'agit de réalité ou d'images, et ce sont également les mêmes que chez les adultes. Il en existe trois. Il s'agit d'abord des gestes, des attitudes et des mimiques qui relèvent

6. *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?* (*op. cit.*).

de la symbolisation sensorimotrice. Ce sont ensuite les images fabriquées ou seulement imaginées (il s'agit des rêves et des petits scénarios intérieurs que nous nous construisons sans cesse). Ce sont enfin les mots parlés ou écrits. Le travail psychique engagé dans la fabrication de chacune de ces formes de symbolisation n'est pas forcément volontaire et il est en grande partie inconscient. Mais, pour être correctement réalisé, il nécessite toujours la présence d'un tiers.

Commençons par les mots. Les images violentes stimulent la construction verbale chez la plupart des enfants, même si elles ne renforcent pas la capacité d'y parvenir chez ceux qui ont des difficultés en ce domaine. En outre, dans la recherche que nous avons menée, les enfants confrontés à des images violentes et qui en parlent plus se révèlent moins défaitistes que ceux qui en parlent moins. C'est pourquoi nous avons fait l'hypothèse que l'effort pour construire du sens par le langage serait une façon de lutter contre la menace dépressive suscitée par les images violentes.

De la même façon que les images violentes incitent plus souvent les enfants à parler que les images neutres, elles stimulent aussi chez eux la construction de petits scénarios intérieurs dans lesquels ils s'imaginent accomplir les mêmes actions que le héros, ou des actions différentes.

Enfin, les enfants confrontés à des images violentes présentent des attitudes, des mimiques et des gestes beaucoup plus nombreux que ceux qui ont été confrontés à des images neutres. Ces manifestations sont cohérentes avec le discours verbal et ne présentent pas de différence, ni en intensité ni en qualité, chez les enfants qui parlent le plus et ceux qui parlent le moins. C'est pourquoi nous avons fait l'hypothèse que les attitudes et les mimiques de l'enfant constituent pour lui une façon de gérer le stress émotionnel des images au même titre que le langage et les petits scénarios intérieurs qu'il se construit.



Les manifestations corporelles ne s'opposent pas à la construction verbale du sens, comme on le croit parfois, mais au contraire, elles l'accompagnent et la soutiennent en participant à un travail psychique de *transformation*, à la fois du contenu des images et des états émotionnels provoqués par elles. Il est donc essentiel, non seulement de ne pas empêcher ces manifestations, mais aussi de les favoriser. C'est évidemment là que le jeu de rôle va trouver sa légitimité. Mais pour comprendre l'importance qu'il y a à le favoriser et à l'encadrer, il nous faut encore évoquer ce qui se passe lorsque le travail de symbolisation du choc des images est impossible. Car le plus préoccupant ne se voit pas, tout au moins pas tout de suite…

## Du stress au traumatisme et au clivage

Si le mot de *traumatisme* concerne à la fois les situations vécues en réalité et celles qui sont vécues en images, l'impact des unes et des autres est bien différent ! Par exemple, ce n'est pas du tout la même chose d'être violé pour de vrai et d'être bouleversé par une scène de viol vue au cinéma ou à la télévision. Si nous ne sommes pas capables de faire cette distinction, c'est grave parce que cela signifie que nous mélangeons deux formes de réalité qui n'ont rien à voir l'une avec l'autre : la réalité physique et la réalité psychique. Quand le monde réel nous malmène, il impacte à la fois notre corps et nos émotions. Mais quand ce sont les images, seules nos émotions sont impliquées et notre corps est touché seulement à travers elles. Ce peut être très grave, mais ce n'est évidemment pas la même chose. Il est indispensable de penser en même temps ces deux aspects complémentaires. D'un côté, les images ont un fort impact sur les émotions, et indirectement sur le corps. Mais, d'un autre côté, cet impact n'est pas comparable à celui d'un événement survenant dans la réalité.

Il y a pourtant un point commun. Dans les deux cas, le choc risque bien de survenir en deux temps. Le premier temps est l'événement traumatique lui-même. Il submerge

le sujet de sensations, d'émotions, d'états du corps et de fantasmes tellement inhabituels qu'il en est bouleversé. Mais à ce premier choc s'en ajoute souvent un second. Fréquemment, la personne malmenée n'a pas d'interlocuteur pour lui permettre de prendre du recul en l'aidant à s'en donner des représentations. Pire encore. Plus le choc est grave, plus sa victime a besoin d'un interlocuteur… et moins elle a de chance d'en trouver un. Dans le cas des traumatismes d'images, c'est d'abord parce l'enfant malmené par des images va hésiter à en parler de peur de paraître trop sensible, voir « bébé ». J'ai rencontré cette situation avec un garçon de quatre ans qui avait regardé *Saw 3* avec son père. Il ne pouvait en parler à personne parce qu'il pensait que, si son père l'avait autorisé à regarder ce film avec lui, c'est qu'il devait être capable de ne pas en être affecté, et il n'osait donc pas dire que c'était le cas de peur de passer pour une « petite nature ». L'autre difficulté rencontrée par l'enfant pour trouver un interlocuteur tient au fait que certaines images qu'il peut voir, notamment sur Internet, sont tellement inimaginables pour les adultes qui l'entourent qu'il se heurte à leur incrédulité aussitôt qu'il tente d'en parler.

C'est pourquoi on peut dire que le traumatisme « frappe toujours deux fois », pour reprendre le titre d'un célèbre film américain[7]. Il frappe la victime au moment de la catastrophe elle-même, puis au moment où elle ne trouve personne pour l'aider à dépasser ce premier choc.

A défaut de trouver en lui-même ou dans son entourage les mots et les représentations personnelles qui lui permettraient de penser ce qu'il a vu et éprouvé, l'enfant a alors recours à une mesure d'urgence. Il enferme dans une sorte de « vacuole » – ou de « placard » – psychique tout ce qui n'a pas pu être symbolisé : des sensations, des émotions, des états du corps, des représentations de soi et des autres, et tous les fantasmes angoissants

7. *Le facteur sonne toujours deux fois*, film de Tay Garnett (02 mai 1946, USA; 12 novembre 1947, France). Il en existe un *remake.*



qui lui sont venus à l'esprit[8]. C'est ce qu'on appelle le clivage. La télévision incite l'enfant à le mettre en place pour deux raisons. D'une part, nous l'avons vu, elle sature la perception d'une manière qui permet rarement que le travail de mise en sens personnel puisse s'opérer. Et d'autre part, elle impose des représentations agressives et sexuelles qui court-circuitent la mise en place du refoulement des scénarios de même nature qui habitent l'enfant. Comment pourrait-il repousser dans son inconscient des fantasmes violents qui l'encombrent à partir du moment où des images équivalentes lui sont constamment mises sous les yeux par les médias ?

## Trois conséquences possibles

En pratique, qu'en résulte-t-il ? Trois situations sont possibles.

Tout d'abord, certains enfants sont tentés d'utiliser les repères des images pour résoudre les problèmes de leur vie quotidienne. Ce sont en règle générale des enfants qui grandissent dans des familles où ils ne trouvent pas de repères fiables et sécurisants, voire des enfants marqués par des traumatismes réels[9]. Si un jeune agresse ou humilie sans raison ses camarades, c'est souvent pour tenter de se débarrasser sur une victime de la figure battue et humiliée qui l'habite. Sa violence est d'abord une façon de se protéger contre le risque de s'identifier à une posture victimaire qui le terrifie parce qu'il l'a vécue dans la réalité sur un mode catastrophique. Il lui faut à tout prix en repousser l'éventualité, et, pour cela, il rejette loin de lui tout ce qui pourrait, de près ou de loin, ressembler à de la passivité. C'est

8. Une telle inclusion constitue une forme d'inconscient, mais différent de l'inconscient constitué par le refoulement dans la théorie freudienne. Tout le refoulement est inconscient, mais tout ce qui est inconscient ne relève pas forcément du refoulement. Ici le mécanisme en jeu est le clivage. L'inconscient mis en jeu par le refoulement concerne les désirs sexuels culpabilisés, tandis que l'inconscient mis en jeu par l'inclusion psychique – qui est une forme de clivage partiel localisé – est de nature traumatique (Tisseron S., (1996), *Secrets de famille, mode d'emploi*, Paris, Marabout, 1997).
9. Berger M., *Voulons-nous des enfants barbares ? Prévenir et traiter la violence extrême,* Paris, Dunod, 2008.

comme s'il se disait : « La passivité, c'est la mort. Je ne suis vivant que de me révolter et de combattre, encore et toujours. » C'est pourquoi les enfants qui ont été victimes de traumatismes ou de maltraitance, et qui se sont orientés vers des comportements agressifs, ne sont sensibles à aucune punition. Pire encore, celles-ci semblent les inciter à toujours plus d'agressivité. C'est parce que, pour eux, il n'y a que deux postures possibles, et deux seulement : d'un côté, l'agressif invincible ; et de l'autre, la victime effondrée. Du coup, ils n'ont pas d'autre choix que d'essayer de paraître toujours plus forts et agressifs. Cette attitude les conduit malheureusement souvent dans une spirale infernale. Chaque punition leur donne l'impression d'être humiliés et ils y réagissent avec arrogance, quand ce n'est pas avec agressivité. Bref, tout semble mis en place pour un cercle vicieux sans fin enchaînant des agressions de plus en plus graves avec des punitions toujours aussi inefficaces. En revanche, les pédagogies axées sur la gratification sont souvent efficaces avec eux. Ils y trouvent la confirmation qu'ils ne sont pas du côté de ce qu'ils redoutent.

Le problème est que de telles pédagogies contribuent malheureusement aussi à banaliser la représentation de la violence et éventuellement son accomplissement.

D'autres enfants sont plutôt craintifs, passifs, et défaitistes. Eux aussi manquent souvent de repères familiaux rassurants, et ils vivent l'environnement comme une source de frustrations plutôt que de satisfactions. Du coup, la violence des écrans légitime leurs angoisses de persécution. Et plus tard, ils risquent de devenir des adultes qui ne voient leur salut que dans une autorité forte susceptible de les protéger...

Enfin, il y a aussi des enfants que leur environnement a aidé à prendre du recul par rapport aux images et qui ont développé des réflexes constructifs et réparateurs. Ils s'imaginent médecins (de préférence dans une ONG), diplomates, pompiers, secouristes, travailleurs sociaux ou psychologues. Ce sont les « enfants Zorro », parmi lesquels se recruteront plus tard les militants des grandes causes humanitaires.

Nous comprenons mieux maintenant pourquoi la moitié des études consacrées à l'impact des images violentes chez les jeunes conclut qu'elles n'ont aucun effet[10], alors que l'autre moitié conclut qu'elles les rendent plus violents[11]. C'est qu'elles ne prennent pas en compte les mêmes enfants ! Mais nous voyons aussi l'erreur qu'il y aurait à penser l'influence des images uniquement en termes de comportements violents. C'est la grande insuffisance de la plupart des études nord-américaines[12]. Elles n'envisagent pas le fait que les mêmes images violentes peuvent rendre certains enfants plus violents, d'autres plus insécurisés, et même renforcer le désir de réduire la violence chez ceux que leur milieu familial ou leur éducation incite à cette attitude. Or, si les enfants de ce troisième groupe ne posent évidemment pas de problème – sauf à considérer que se dévouer aux autres en soit un –, les enfants qui s'identifient précocement à des victimes ne sont pas moins préoccupants que ceux qui ne semblent pouvoir se penser qu'en position d'agresseurs.

10. Pour une recension de ces études, voir Bermejo Berros J., *Génération télévision, la relation controversée de l'enfant à la télévision,* Bruxelles, De Boeck, 2007.
11. Pour une recension de ces études, voir Tremblay R.,. *Prévenir la violence dès la petite enfance*, Paris, Odile Jacob, 2008.
12. Notamment la célèbre étude de Johnson J. G. *et alii,* « Television viewing and aggressive behaviour during adolescence and adulthood », *Science*, 295, pp. 2468-2471, 2002.

# L’enfant empêché de jouer

Depuis 1999, l’Académie américaine de Pédiatrie déconseille de mettre les enfants de moins de deux ans devant la télévision et demande que les plus grands n’y soient pas exposés plus de deux heures par jour[13]. Et pour cause ! La télévision retarde le langage[14], réduit la capacité d’attention et favorise le surpoids les années suivantes[15].

Pourtant, jusqu’à cette année, les chercheurs imaginaient que ces effets s’estompaient par la suite et que les effets constatés à l’âge de trois ou quatre ans chez les enfants gros consommateurs d’écran ne laissaient pas de trace. Les impacts négatifs de l’exposition précoce à la télévision étaient censés disparaître avec le temps. C’est cette illusion qu’une récente étude vient de mettre à mal[16]. Ces impacts persistent au moins jusqu’à l’âge de dix ans et sont même mesurables. Des chercheurs québécois et américains ont en effet démontré qu’une exposition précoce des enfants à la télévision, y compris aux programmes soi-disant conçus pour eux, les prive d’apprentissages fondamentaux et ont une incidence directe sur le type d’écoliers qu’ils deviennent.

Le suivi de 1314 petits Québécois à deux ans et demi, quatre ans et demi et dix ans, a permis de chiffrer les pertes subies. L’étude confirme d’abord ce que d’autres recherches avaient montré, à savoir que la forme physique est affectée à long terme. Au-delà de deux

---

13. American Academy of Pediatrics, « Media education », *Pediatrics*, 104 (2 pt 1), pp. 341–343,1999.
14. Zimmerman FJ, Christakis DA, « Children’s television viewing and cognitive outcomes : a longitudinal analysis of national data », Arch. Pediatr. Adolesc. Med., 159 (7), pp. 619–625, 2005.
15. Demison Barbara A., Tara A. Erb and Paul L. Jenkins, « Television Viewing and Television in Bedroom Associated With Overweigt Risk Among Low-Income Preschool Children », *Pediatrics*, 109, pp. 1028-1035, 2002.
16. Pagani Linds S., *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164(5), pp. 425-431, 2010.

heures par jour, chaque heure de plus passée devant un téléviseur se traduit en effet à l'âge de dix ans par une diminution de 9% de l'activité physique générale, une augmentation de 10% du grignotage et de 5% de l'Indice de Masse Corporelle (IMC) qui mesure l'obésité. Au-delà de deux heures de télévision par jour, les chercheurs ont également constaté des pertes durables dans le domaine des comportements sociaux. Les bébés les plus exposés à la télévision deviennent « des enfants moins autonomes, moins persévérants et moins habiles socialement ». Plus précisément, pour chaque heure supplémentaire passée devant le petit écran par un enfant en bas âge, ils ont noté une diminution de 7% de l'intérêt en classe à l'âge de dix ans, et de 6% sur les capacités mathématiques. Aucun impact n'a en revanche été noté sur les facultés en lecture. Mais le plus impressionnant est l'influence de la consommation télévisuelle précoce sur la sociabilité. Chaque heure en surplus s'est traduite plus tard par une augmentation de 10% du risque d'être constitué en victime ou en bouc émissaire par les camarades de classe.

Comment expliquer ces chiffres ? À notre avis parce que cette consommation se fait au détriment des activités de jeu et d'interaction qui sont fondamentales à cet âge. Le danger principal des images, pour le tout-petit, consiste d'abord dans la réduction de son temps d'interaction et de jeu. Non seulement il est le plus souvent face à l'écran, mais même lorsqu'il ne l'est pas, il reste malgré tout seul avec ses émotions. Et quand il semble jouer dans une pièce où la télévision est allumée sans qu'il la regarde, ses périodes de jeu sont beaucoup plus courtes que si la télévision est éteinte[17]. Or le jeu est à la fois un lieu privilégié de construction identitaire et d'ancrage dans le réel. Bien sûr, de nombreux autres éléments interviennent dans la construction psychique de l'enfant, mais il est impossible de sous-estimer le rôle de la télévision quand on sait qu'en France, le temps moyen passé par un enfant devant un écran est de 3H24 par jour[18].

17. Pempeck, Tiffany A., Georgetown University, « The effects of background television on the toy play behaviour of very young children », *Journal Child Dev*., 79 (4), pp. 1137-51, 2008.
18. Source Médiamétrie, 2008.



D'ailleurs, beaucoup d'enfants semblent ne plus savoir jouer. Ils s'ennuient dès qu'on éteint la télévision ou qu'on leur retire leur console de jeu. La faute à qui ? Ils n'ont pas appris à jouer parce qu'on ne leur en a pas laissé le temps. Tous les spécialistes de la petite enfance s'accordent sur ce point : le bébé a besoin de temps pour jouer, ou plus précisément pour apprendre à jouer. Les apprentissages cruciaux à cet âge se font principalement en jouant et interagissant avec le monde. Et jouer demande des efforts. Il faut de la persistance, de l'autorégulation… exactement comme pour les tâches intellectuelles. Car si l'enfant est naturellement porté au jeu, cette capacité a besoin, comme beaucoup d'autres, d'être exploitée au bon moment pour se mettre en place correctement. Il y a un temps pour apprendre à jouer, de la même façon qu'il y en a un pour apprendre à marcher et un autre pour apprendre à parler. À défaut, les capacités d'invention, de création, d'humour et d'imagination risquent d'être durablement réduites.

## La construction du jeu

Pour comprendre l'importance du jeu chez l'enfant, rappelons brièvement comment il se constitue. Winnicott distingue quatre épisodes successifs en relation avec le processus de développement[19].

Dans un premier temps, le bébé ne distingue pas de lui-même les objets qui l'entourent. C'est alors le rôle de la mère de lui en présenter certains qui deviendront privilégiés – à commencer par le sein ou le biberon – au moment où il est le plus susceptible de les accueillir dans son monde perceptif. C'est la fonction maternelle de « présentation de l'objet », dont ce même auteur fait, avec le « handling » et le « holding », un des trois piliers de l'activité maternante à cet âge.

Dans un second temps, l'objet est peu à peu objectivement perçu. Cela implique que la mère soit capable d'être

19. Winnicott D.W. (1973), *Jeu et réalité*, Paris, Payot, 1978.

impliquée dans un mouvement par lequel le bébé trouve ce qu'il désire au moment où il le désire, c'est-à-dire sans avoir besoin de l'attendre trop longtemps. Si la mère est capable de jouer ce rôle, le bébé vit une expérience de contrôle magique de son environnement qui participe à un sentiment d'omnipotence. Cette illusion est essentielle à son développement ultérieur. Elle permet au bébé de prendre confiance dans le monde de façon à pouvoir renoncer ensuite à le contrôler absolument et à accepter de dépendre d'un autre. Pour Winnicott, c'est *là que le jeu commence* : dans l'espace intermédiaire qui unit l'un à l'autre l'enfant et sa mère. Et il ajoute que cette rencontre de deux mondes – celui de la mère et celui de l'enfant – est ce qui rend le jeu particulièrement excitant. Bien entendu, le jeu excite parce que les instincts y sont à l'œuvre, mais aussi parce que le joueur y fait l'expérience d'une rencontre magique : il lui est possible, sous certaines conditions, de vivre l'illusion de contrôler l'objet – la mère – ou d'être contrôlé par elle sans en être menacé.

Si l'enfant a pu correctement renoncer à l'illusion de toute-puissance, il accède, vers sa seconde année, à ce que Winnicott appelle la « capacité de jouer seul en présence de quelqu'un ». Il a alors développé une confiance dans le monde et une dépendance à l'autre suffisantes pour imaginer que la personne proche de lui sera disponible sans chercher à le contrôler au cas où il se tournerait vers elle. Il n'utilise pas forcément cette capacité – autrement dit, il ne dérange pas l'adulte – mais la présence de celui-ci lui est essentielle.

L'enfant est alors prêt à développer le jeu partagé. Il n'a plus besoin d'être dans un sentiment d'omnipotence pour accepter de jouer avec quelqu'un – c'est-à-dire, dans un premier temps, avec sa mère. Il accepte que son partenaire de jeu ait une part active dans la construction commune et il s'y adapte. La voie est tracée pour qu'un jeu en commun puisse s'instaurer au sein d'une relation.



## L'échec de la capacité de jouer

Revenons à la seconde phase décrite par Winnicott, celle où le bébé vit une illusion d'omnipotence. Elle est essentielle dans le développement de la capacité de jouer. Si elle n'est pas vécue de façon satisfaisante – par exemple parce que la mère n'y est pas disponible – ou si elle est interrompue trop brutalement, le danger est que l'enfant ne parvienne pas à construire une confiance suffisante dans le monde des relations réelles. Il désespère de pouvoir dépendre de quelqu'un dans la réalité sans se sentir menacé. Du coup, il ne sait pas jouer en acceptant d'entrer dans les propositions de l'autre et que l'autre entre dans les siennes, c'est-à-dire qu'il s'immisce dans son monde intérieur. Mais au delà de ce fait observable, un tel enfant est menacé par deux dangers : le premier est de tenter de préserver dans le fantasme l'illusion de toute-puissance à laquelle il ne parvient pas à renoncer, au risque de désinvestir le monde réel ; et le second est d'essayer de la satisfaire en contrôlant et en manipulant ses interlocuteurs.

Commençons par le premier de ces deux dangers, le développement d'une activité fantasmatique coupée de la réalité. Pour comprendre son enjeu, il faut avoir à l'esprit que le fantasme est à la fois différent du jeu et de l'imagination. Dans le jeu, on agit – jouer, c'est toujours faire –, mais dans le fantasme, on ne fait rien, sauf « révasser ». Et en imagination, on construit des représentations – textes, images, musiques… – qu'on peut partager avec d'autres, mais dans le fantasme, on ne partage rien. Tout y est facile et on y accomplit des choses extraordinaires, mais tout s'y passe en pensée sans aucune relation avec la vie réelle. Le fantasme prend du temps et de l'énergie, mais ne participe ni à la vie réelle ni à la vie imaginaire. Il est totalement dissociée à la fois de l'une et de l'autre. Son seul but est de tenter de préserver dans la vie intérieure l'illusion d'omnipotence à laquelle l'enfant a dû renoncer trop brutalement aux alentours de sa seconde année. Celui qui est dans cette situation organise donc sa vie en fuyant les relations réelles et en développant une vie fantasmatique

qui lui permet de « ne rien faire » tout en ayant l'illusion que sa vie est toujours pleine. Ce « ne rien faire » peut être caché par la pratique de jeux compulsifs et obsessionnels solitaires, comme des mots croisés, des « réussites » aux cartes ou certains jeux vidéo.

Le second danger qui guette celui qui n'a pas pu vivre correctement l'illusion de toute-puissance aux alentours de sa seconde année consiste dans le désir d'établir une telle relation dans la réalité[20]. Les enfants qui sont dans cette situation se désespèrent eux aussi de pouvoir dépendre de quelqu'un sans en être menacés, mais ils réagissent à cette détresse de façon différente. Ils ne désinvestissent pas le monde réel au profit d'une activité mentale dissociée, éventuellement soutenue par une activité solitaire et stéréotypée. Ils tentent de vivre cette illusion dans la réalité en imposant leurs attentes à ceux qui les entourent. Ces personnes partagent un trait commun avec celles qui s'enferment dans une vie fantasmatique coupée de leurs rêves et de leur vie concrète : elles ne savent pas jouer au sens créatif et partagé du terme. Elles ne peuvent pas accepter un recouvrement partiel de leur monde intérieur avec celui de leur interlocuteur, ni de lui faire confiance. Cela suscite chez elles des angoisses trop importantes pour être assumées.

Pourtant, dans l'enfance, il est souvent nécessaire de jouer pour établir une relation avec ses camarades. Ces enfants font alors semblant de jouer. Mais ils sont incapables d'apporter au jeu une contribution active. Pour que les autres ne ressentent pas que quelque chose leur manque, ils peuvent faire des efforts considérables pour « paraître » jouer. Mais ils s'adaptent sur la base de la complaisance, en restant fondamentalement absents à leur jeu. En fait, ils sont dans ces moments-là dans un état mental dissocié. Ils s'observent et observent les autres. Quant à ceux qui rêvent d'omnipotence, ils peuvent faire semblant de jouer avec les autres dans le but d'établir avec eux, dans un

20. Tisseron S, « Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le *Jeu des trois figures* », *Devenir*, Volume 22, Numéro 1, pp. 73-93, 2010.



second temps, une relation d'emprise qui leur permette de vivre le sentiment d'omnipotence qui leur a fait défaut dans la petite enfance.

## L'impact de la télévision

Revenons maintenant à la télévision et à son impact sur les jeunes enfants. Bien sûr, le temps passé par l'enfant à regarder la télévision n'est plus disponible pour le jeu, mais cet aspect « quantitatif » (plus de télévision égale moins de jeu) risque de cacher l'essentiel. L'enfant placé devant la télévision manque d'abord de temps et d'espace pour développer un sentiment normal d'omnipotence. Trop de choses imprévisibles et non contrôlables se succèdent sur l'écran. Le risque est alors que la détresse qu'il éprouve l'incite à développer les deux réactions que nous avons évoquées. Soit il se retranche de la relation en cultivant un monde fantasmatique coupé de la réalité ; soit il tente de contrôler ses camarades et les adultes qui l'entourent de façon omnipotente. Au risque de devenir dans le premier cas un enfant victime qui subit tout parce que ce qui lui arrive dans la réalité lui paraît sans importance, et dans le second cas un enfant tyran incapable d'accepter une punition.

Mais la télévision a encore un autre impact. Elle n'entrave pas seulement la construction de l'illusion d'omnipotence essentielle dans le jeune âge. Elle invite aussi les enfants plus grands à construire leurs premiers repères en s'identifiant à celui des personnages qui leur paraît le plus proche d'eux-mêmes par ses réactions. Et comme les héros des programmes télévisés sont en général assez stéréotypés, l'enfant s'identifie finalement toujours à un même modèle qui exclut tous les autres. Il est celui qui commande *ou bien* celui qui est commandé, celui qui cherche *ou bien* celui qui est cherché, ou encore celui qui frappe *ou bien* celui qui est frappé. En s'identifiant toujours au même profil de héros, les enfants courent alors le risque de renforcer une identification aux dépens de toutes les autres. C'est ainsi qu'un enfant qui a tendance à se percevoir plutôt

comme meneur ou agressif sous l'effet de son milieu familial, sera incité à renforcer ce rôle de manière à se rassurer face à un monde audiovisuel qui l'angoisse. Tandis que celui qui se sent plutôt suiveur ou victime sous l'influence de son milieu familial aura tendance à se sentir de plus en plus menacé, avec le risque d'accepter d'éventuelles agressions comme une fatalité.

Les jeunes enfants prennent l'habitude de s'imaginer toujours dans le même rôle. Non seulement la consommation télévisuelle ne permet pas de développer la confiance en soi et dans le monde, mais en plus, elle fige les premières identifications proposées par le milieu familial. La boîte à outils des identifications précoces se réduit et les possibilités du bricolage identitaire s'appauvrissent. Les enfants ont tendance à s'enfermer dans des schémas mentaux rigides où ils ne se perçoivent que dans un seul rôle : toujours agresseur, toujours victime ou toujours redresseur de torts[21]. Et le danger est qu'ils adoptent systématiquement la même attitude dans la réalité. Ils s'enferment alors dans la prison de comportements qui s'autorenforcent. Les modèles internes opérants mis en place sous l'effet des premières interactions familiales sont gelés. La capacité de se mettre à une autre place que la sienne – autrement dit, la capacité d'empathie – est inhibée.

Bien sûr, rien n'est joué à cinq ans – ni à soixante-dix non plus d'ailleurs ! – et avec le mouvement « Pas de 0 de conduite », nous condamnons le discours actuel des pouvoirs publics qui ne parlent que de « dépistage précoce » et de traitement des « sujets à risque ». Mais cela ne doit pas nous empêcher de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour remédier aux violences qui règnent dans le monde scolaire, sans jamais oublier que les enfants qui s'identifient exclusivement aux victimes ne sont pas moins préoccupants que ceux qui s'identifient précocement aux agresseurs. Il faut permettre aux uns et aux autres d'évoluer, sans stigmatiser personne.

21. Un document audiovisuel existe sur cette méthode. Il est consultable gratuitement : *« Aïe ! Mets-toi à ma place », La prévention de la violence à l'école maternelle*, documentaire de 26 minutes de Philippe Meyrieu, www.capcanal.com.



## Réapprendre le jeu

On peut rêver d'une campagne d'information à destination des parents et des pédagogues pour limiter la consommation d'écrans par les jeunes enfants. L'Institut national pour l'Education et la Santé – INPES – pourrait même en être l'instigateur. Mais la télévision est bien installée dans les foyers… C'est pourquoi il est essentiel, parallèlement, de redonner aux enfants le sens et le goût du jeu, et cela aussi bien pour ceux qui ont tendance à se réfugier dans un monde fantasmatique dissocié de leur vie réelle que pour ceux qui tentent constamment d'établir une relation d'emprise sur leurs camarades. D'autant plus que ceux qui appartiennent au premier groupe ont une telle propension à penser que ce qui leur arrive n'a pas d'importance qu'ils se laissent facilement agresser, humilier et finalement assujettir par ceux du second groupe sans réagir. Leur activité fantasmatique dissociée leur donne l'illusion de pouvoir tout vivre sans en être affecté pour de vrai.

S'agit-il pour autant de vouloir instaurer avec ces enfants un jeu qui ait une valeur thérapeutique ? Bien sûr que non ! La thérapie s'attache à écarter les obstacles particuliers à chaque enfant et qui entravent son développement. L'activité que nous proposons a un objectif différent : permettre à tous les enfants de vivre des expériences d'enrichissement mutuel par chevauchement de leurs aires de jeu respectives. Et tenter, pour ceux chez lesquels la capacité de jeu n'est pas installée, de pouvoir envisager de le faire. Bref, nous avons réfléchi aux moyens de rendre aux enfants le temps et le goût du jeu structurant, celui qui invite à construire une situation narrative et à s'imaginer occuper successivement plusieurs places. Pour cela, nous avons mis au point, puis expérimenté avec succès pendant une année, un protocole de jeu de rôle susceptible d'être pratiqué par les enseignants des classes maternelles après une formation de trois journées réparties sur l'année. Sa nécessité s'est imposée à nous comme la seule alternative au plan de prévention de la violence précoce proposé par l'INSERM en 2007, une sorte de « Plan B

des Maternelles ». À la politique de dépistage et de prise en charge individualisée des enfants supposés à risque, nous voulions en opposer une autre : non plus repérer certains d'entre eux, mais les aider tous. Nous avons finalement appelé ce protocole le *Jeu des Trois Figures* par allusion aux trois personnages présents dans la plupart des histoires regardées et racontées par les enfants : l'agresseur, la victime et le redresseur de torts.

Ce jeu a lieu une fois par semaine, plutôt en début d'après-midi – il s'agit d'un moment moins propice aux apprentissages proprement dits –, pendant une petite heure, idéalement par demi classe pour que le nombre d'enfants ne soit pas trop important. Cette dernière condition est évidemment considérablement facilitée quand deux enseignants d'un même établissement ont chacun suivi la formation et sont d'accord pour avoir, une fois par semaine, pendant une heure, une classe et demie afin de permettre à leur collègue de n'en avoir qu'une demie.

Enfin, le *Jeu des Trois Figures* est plus facile à mettre en place en grande section du fait de la maturité des enfants, mais il peut l'être aussi en moyenne section. Il est en revanche impossible en petite section du fait de la grande difficulté où sont les enfants de construire une histoire et de mémoriser des dialogues. Bien qu'il ait été conçu pour être pratiqué par des enseignants des Maternelles, il peut aussi être utilisé par des éducateurs de jeunes enfants. Il a également été utilisé avec succès dans des classes de CP. Au-delà, il semble que les contraintes scolaires ne soient plus compatibles avec l'organisation, par l'enseignant lui-même, du *Jeu des Trois Figures*. Tous les enfants peuvent en revanche continuer à en bénéficier, à condition qu'il soit pratiqué par un animateur spécialement formé et au cours d'une tranche horaire distincte de la vie scolaire.

# La pratique du *Jeu des Trois Figures* en classe maternelle

L'organisation d'une séance du *Jeu des Trois Figures* comporte plusieurs moments successifs qu'il convient de respecter absolument. Ce sont : le rappel des consignes de jeu, la construction de l'histoire – nous préférons ce mot à celui de scénario, difficile à comprendre pour les enfants –, la mise en place des actions et des dialogues, le jeu proprement dit qui est évidemment le cœur du dispositif, une éventuelle régulation intermédiaire proposée par l'enseignant, et enfin la gratification des intervenants.

## Sept consignes pour sept moments

**Premier moment : « On va jouer comme au théâtre… »**
L'enseignant évoque le jeu théâtral et fixe les règles. Il devra le faire à chaque nouvelle séance de jeu, jusqu'à ce qu'elles soient parfaitement intériorisées par les enfants. « On fait comme au théâtre, c'est-à-dire qu'on fait semblant de se frapper, de s'embrasser ou de se battre. » « On évite de se toucher et on ne se fait pas mal. » « On peut faire semblant d'être une fille quand on est un garçon et on peut faire semblant d'être un garçon quand on est une fille. »

**Second moment : « Est-ce qu'il y a des images que vous avez vues, et dont vous avez envie de parler ? »**
Il semble que les enfants apprennent davantage dans les situations naturelles qui se produisent en classe et où des émotions intenses sont mobilisées, que dans les situations fictives où on les place[22]. Il est donc préférable

22. Voir Giampino S., Vidal C., *Nos enfants sous haute surveillance,* Paris, Albin Michel, 2009.

que les histoires proposées au jeu de rôle aient un point de départ dans la réalité vécue par les élèves. Le problème est qu'aussitôt qu'on aborde les violences et les humiliations, on risque de provoquer chez les victimes des réactions de honte et d'inhibition. C'est pourquoi nous avons fait le choix de proposer aux enfants de partir de situations qu'ils ont vécues, mais par procuration, c'est-à-dire de situations d'images. Le propre des images est en effet de mobiliser des charges sensorielles et émotionnelles semblables à celles de la « vraie vie », mais en bénéficiant du pare-excitation de l'écran[23], et en même temps avec la possibilité de s'identifier à plusieurs rôles. Or c'est exactement ce qui est recherché. En outre, ce recours au paysage audiovisuel est largement justifié par le fait que les enfants y font allusion même si on ne le leur propose pas. Enfin, inviter les enfants à partir des images qu'ils ont vues a un dernier avantage : c'est celui d'éviter qu'ils abordent des situations de leur vie familiale dont l'évocation publique, dans le cadre scolaire, contribuerait à brouiller les repères et à embarrasser autant les enseignants que les enfants.

**Troisième moment : « On va inventer une petite histoire ensemble. »**

Le point de départ peut concerner un dessin animé, une série américaine, un long métrage passé en *prime time*, un DVD regardé en famille ou encore une séquence des actualités télévisées. Car les enfants regardent beaucoup de programmes qui ne leur sont pas spécialement destinés !

Lorsque les enfants proposent trop de sujets différents, l'enseignant les fait voter. Lorsque l'histoire est trop longue, il leur dit : « Dans cette histoire, quelle est l'action simple que vous avez le plus envie de jouer ? »

Et lorsque les enfants se bloquent sur une scène ou une situation sans pouvoir imaginer une histoire, l'enseignant peut les aider en leur demandant « Qu'est-ce qui pourrait se passer après ? » ou : « Qu'est-ce qui aurait pu se passer avant ? » Il peut aussi s'appuyer

23. Tisseron S., *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* Paris, Aubier, 1997.



sur les quatre questions traditionnelles : « Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? »

De façon générale, l'enseignant doit influencer le moins possible le thème choisi et les actions évoquées. Son rôle à ce stade est de s'assurer que l'histoire puisse être jouée, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas trop longue et que sa narration soit cohérente. Quand l'histoire proposée n'est pas morale (par exemple un bandit qui tue, vole et s'enfuit), l'enseignant doit s'en étonner, poser des questions (« Et la police ne fait rien ? »), mais ne pas imposer de modification. Il y a un moment où les enfants ont besoin de cette liberté pour s'approprier l'espace du jeu.

Ce moment stimule évidemment la capacité d'expression orale des enfants et leur socialisation puisque chacun intervient à son tour, après avoir levé le doigt et écouté les propositions des autres. Mais il stimule également l'imagination puisque la séquence d'image télévisuelle n'est qu'un point de départ qu'ils peuvent, ensemble, faire évoluer comme bon leur semble. Il ne s'agit pas de jouer ce qui a été vu, mais de construire ensemble une histoire à partir d'une expérience d'images partagée par plusieurs enfants. C'est pourquoi, quand un enfant dit avoir vu quelque chose à la télévision, peu importe qu'il l'ait vu ou imaginé : seul compte le fait que les autres enfants pensent, ou non, que c'est un point de départ pour l'histoire.

**Quatrième moment : mise en place des actions et des dialogues**

Il est impératif que l'histoire que les enfants ont construite comporte la désignation des actions à accomplir et des paroles qui les accompagnent.

**Exemple 1**

*L'histoire proposée par les enfants est la suivante : « Un bébé dinosaure est attaqué par un crocodile, puis sauvé par un dinosaure adulte qui lui vient en aide. »*

*Les actions sont précisées : le bébé dinosaure marche sur des pierres pour traverser une rivière, l'une d'entre*

*elles est un crocodile qui menace de le manger, mais un dinosaure adulte le soulève du sol avec sa bouche et le sauve.*

*Les textes sont précisés de la façon suivante. Le crocodile dirait : « Je vais te manger. » Le bébé dinosaure dirait : « À l'aide ! » Le dinosaure adulte dirait : « N'aie pas peur, je vais te sauver. »*

**Exemple 2**

*Les élèves proposent de jouer une agression au collège en référence à une séquence vue au journal télévisé. L'histoire est précisée de la façon suivante : un élève donne un coup de couteau dans le ventre d'un autre élève et un troisième vient lui porter secours. Puis les actions et les dialogues sont précisés comme ceci. L'agresseur dirait : « Je vais te donner un coup de couteau. » La victime dirait : « Aïe, aïe, aïe, j'ai mal au ventre ! » Le sauveteur dirait : « Oh là, là, qui a fait cela ? Ne t'inquiète pas, je vais t'aider. »*

L'utilisation du conditionnel à ce stade est très importante. Il crée un temps de la fiction distinct du réel. Il est d'autant plus important aujourd'hui que beaucoup d'enfants accèdent précocement à des jeux vidéo qui effacent les distinctions entre passé, présent et avenir, et entre indicatif et conditionnel.

Dans tous les cas, aucun rôle ne doit être muet, et certainement pas ceux de la victime et de l'agresseur ! Nous ne nous rendons en effet pas compte dans quel état clivé se trouvent les enfants en situations d'agresseur ou de victime : ils infligent ou subissent des violences sans rien pouvoir en dire. Dans son roman *Voyage au bout de la nuit*, Céline évoque l'histoire d'une fillette de dix ans que sa mère attache pour la battre alors qu'elle n'a rien fait de mal, tout en accompagnant ses coups de commentaires et d'insultes. La fillette crie alors : « Tape, maman, tape, mais tais-toi, surtout, tais-toi. » Subir la violence est plus facile quand l'esprit peut s'évader du corps, et il le peut d'autant mieux qu'aucun mot n'accompagne les coups. L'oubli des moments de



violence subie est aussi plus facile… C'est pourquoi l'un des moyens principaux de lutter contre la violence est que les enfants apprennent à la parler. Cela ne rendra peut-être pas les agresseurs plus loquaces au moment de leurs agressions, mais les agressés auront plus de facilité pour s'en plaindre, et c'est déjà considérable ! Et qu'on ne me dise pas que le problème ne se pose pas en classe maternelle. À quatre ans, il existe déjà des bandes, des caïds et des boucs émissaires. Un enfant en harcèle un autre, puis lui promet de le laisser tranquille s'il l'aide à en attaquer un troisième… qui se voit à son tour proposer de rejoindre la « bande » pour prix de sa tranquillité. Ce phénomène est incontestablement amplifié aujourd'hui par de nombreux feuilletons télévisuels qui mettent en scène la même logique, et que les jeunes enfants regardent, bien qu'ils ne soient évidemment pas conçus pour eux. Les petits caïds sont parfois découverts par les maîtresses à l'occasion du *Jeu des Trois Figures*. C'est lorsqu'à l'occasion d'un changement de rôle, un enfant manifestement très à l'aise pour jouer les agresseurs dit : « Maintenant, je joue la victime » et que tous les enfants de la classe éclatent de rire ! Le rôle que cet élève s'apprête à interpréter est manifestement tellement à contre-emploi de ses comportements habituels que ses camarades ne peuvent pas s'empêcher de manifester leur jubilation !

Enfin, pendant la phase d'expérimentation, en 2007 et 2008, nous avions réfléchi à la possibilité d'un protocole particulier au cas où un enfant dirait avoir vu des images à contenu sexuel et demanderait de les jouer. L'enseignant devait d'abord reconnaître que de telles images sont bouleversantes, et ne pas condamner l'enfant qui les avait vues. Puis il devait demander aux autres enfants s'ils avaient vu eux aussi de telles images. Si l'enfant demandeur était isolé, l'enseignant devait lui conseiller de voir le psychologue scolaire pour en parler. Si des camarades s'associaient à sa demande, nous avions d'abord imaginé que l'enseignant puisse avoir à sa disposition deux marionnettes de personnages adultes qui lui permettraient d'interagir avec les enfants. Mais nous n'étions pas du tout satisfaits

de ce protocole et nous avions finalement décidé que l'enseignant confronté à une telle situation rappelle que la sexualité ne concerne que les adultes, et dise qu'il allait réfléchir pour la fois suivante à ce que les enfants avaient évoqué… Entre temps, il avait évidement pour consigne de nous appeler! Mais en pratique, nous n'avons jamais été confrontés à une telle situation, ni pendant l'expérimentation initiale, ni dans aucune classe où le jeu a été proposé depuis deux ans. Cela ne prouve pas qu'aucun enfant ne voit jamais de telles images, mais que ceux qui les voient ont tellement le sentiment d'avoir fait quelque chose d'interdit qu'ils s'empêchent de les évoquer (rappelons que nous avons affaire à des enfants de quatre à six ans).

**Cinquième moment : demande des volontaires et rappel des consignes « Chaque volontaire s'engage à jouer tous les rôles successivement. »**
Une fois l'histoire construite, l'enseignant demande quels enfants sont volontaires pour jouer. Il est impératif d'insister sur le fait que chaque volontaire devra obligatoirement jouer successivement tous les rôles. Cette consigne constitue même le cœur du protocole expérimental. C'est dans le changement des places que s'expérimentera pour chaque enfant la possibilité de développer une sensibilité à des postures qu'il redoutait jusque là dans sa vie, ou qui ne lui étaient pas psychiquement accessibles. Puis l'enseignant demande aux enfants de résumer l'histoire, les actions et les dialogues, en les aidant si nécessaire. Le jeu proprement dit ne vient qu'après.

Chaque enfant doit désigner son rôle avant de jouer : « Moi, je serais la dame par terre », « Moi, je serais le monsieur avec un pistolet », etc. Cette désignation doit se refaire à chaque changement de rôle. Puis la séquence est jouée, et l'enseignant doit veiller à ce que les actions et les textes décidés à l'étape précédente soient joués en même temps, au prix de recommencer si un enfant a de la peine pour y arriver. En effet, certains enfants sont capables de résumer un scénario avant le jeu, puis de commenter ce qu'ils ont fait après le jeu, mais sont en grande difficulté pour mettre des



mots sur leurs actions pendant le jeu. Tout se passe comme si leur corps suivait une logique indépendante de celle de leur discours. Ils parlent très bien quand ils sont assis, mais aussitôt qu'ils s'engagent dans une action, leur corps semble être seul présent, comme s'ils étaient dans un état mental dissocié. C'est pourquoi il est important de les obliger à mettre des mots sur les actions qu'ils accomplissent afin que leur sensorimotricité et leur discours soient réunis. À défaut d'y parvenir, ces enfants risquent de devenir des adultes capables de juxtaposer en toute bonne foi des violences agies et un discours condamnant la violence. Ils seront « clivés ». Le jeu corporel accompagné d'un texte qui dit le corps et l'accompagne peut contribuer à réduire ce fossé.

Enfin, aucun enfant ne doit jamais être invité à jouer. Même s'il reste silencieux toute l'année, il en tire bénéfice. L'inviter à jouer pourrait au contraire le confronter à des traumatismes personnels encore impossibles à aborder, au risque de provoquer une crise d'angoisse ou un repli sur soi encore plus grand. D'autant plus qu'inviter un jeune enfant à faire quelque chose quand on est en position d'enseignant, et qui plus est devant ses camarades, devient facilement synonyme de l'obliger. Il est parfois difficile aux enseignants de se souvenir de cette consigne parce que leur rôle, par ailleurs, nécessite qu'ils sachent inciter les enfants à s'investir dans les activités qu'ils leur proposent. Mais le *Jeu des Trois Figures* n'est pas une situation d'apprentissage. C'est l'opportunité de mobiliser des vécus profonds afin de provoquer des changements durables. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous déconseillons aux enseignants de s'y engager sans la formation préalable de trois jours que nous proposons. Cette formation comporte en effet des moments de jeux de rôle pendant lesquels ils découvrent – parfois avec surprise! – l'intensité de l'engagement émotionnel mobilisé par cette activité.

**Sixième moment : mise en place du jeu, régulation intermédiaire**
Pour éviter que des enfants jouent certains rôles sans s'y investir, il est parfois utile de rappeler que le théâtre

comporte non seulement des actions et des textes, mais aussi des mimiques. C'est particulièrement important quand un enfant manifeste de la difficulté à assumer un rôle de victime ou d'agresseur alors qu'il est parfaitement à son aise dans les autres rôles. L'enseignant doit alors avoir recours à des consignes secondaires, relatives à l'importance des mimiques dans le jeu.

Par exemple, il peut dire des choses comme : « Ça serait bien que l'agresseur ait l'air méchant. » Ou bien : « La victime a peur, il faut qu'on voit qu'elle a peur. » Mais une fois suffit, car comme nous le verrons[24], les difficultés rencontrées sur ce chemin par certains enfants s'enracinent dans des problèmes psychiques graves. La réflexion de l'enseignant doit avoir pour but de rappeler à tous les enfants que les mimiques font partie du jeu, et pas du tout de pointer à un enfant particulier des difficultés qu'il pourrait rencontrer… Car le risque serait alors qu'il ne soit plus volontaire pour jouer, alors que ses difficultés à s'engager dans tous les rôles montrent justement qu'il en a absolument besoin.

**Septième moment : « Bravo à tous. »**
Après chaque séquence, les enfants sont invités à applaudir leurs camarades et à s'applaudir eux-mêmes. Ce moment de gratification est très important. D'ailleurs, de façon générale, il serait très important que les enfants en situation de difficultés – quelle que soit la nature de celle-ci – soient gratifiés plus que punis. En revanche, il n'est pas utile de leur demander ce qu'ils pensent de ce qui a été joué, et encore moins à chacun ce qu'il a ressenti en jouant. « Ne jamais inviter personnellement aucun enfant à jouer » et « Ne jamais inviter personnellement aucun enfant à parler de ce qu'il a ressenti en jouant » constituent d'ailleurs deux consignes fondamentales du *Jeu des Trois Figures*. Mais les enfants qui souhaitent dire quelques mots sur leur plaisir à jouer ou les difficultés rencontrées ne doivent pas non plus en être empêchés.

24. Voir *supra*, chapitre 4.



**EXEMPLE 1 DE DÉROULEMENT DE SÉANCE**

(classe de GS de Mme P. Huc-Treins, Maternelle Le Village, 17/06/2010)

**1. La maîtresse rappelle les règles**

**2. Thèmes proposés par les enfants :** Une pluie de boue et des voitures renversées, des disparus et treize personnes décédées ; des voleurs ont essayé de voler la voiture de ma maman (thème non retenu car il s'agit d'une situation réelle) ; une agression au couteau dans un collège avec un enfant blessé ; un homme enlève plusieurs enfants qu'il met dans un camion.

Il n'y a pas de consensus des enfants sur un thème : la maîtresse demande aux enfants de voter sur l'une des histoires possibles. Le troisième thème est retenu.

**3. Construction de l'histoire**

« Un homme (un voleur) enlève deux enfants et il les met dans un camion ; les enfants tapent sur la carrosserie du camion et deux policiers les délivrent. »

La maîtresse rappelle les personnages (un voleur, deux enfants et deux policiers) et résume l'histoire.

**4. Mise en place des actions et des dialogues**

Le voleur : « Hein, hein, hein, je vais voler des enfants ! ». Il conduit un camion.

Les enfants : « Au secours, à l'aide, on est prisonnier dans le camion » (ils tapent dans la porte).

Les policiers arrivent : « Ne vous inquiétez pas on va vous sauver. »

**5. La maîtresse demande des élèves volontaires, distribue les rôles, puis rappelle les consignes et les dialogues**

**6. Mise en place du jeu et régulation intermédiaire par la maîtresse**

Les enfants ricanent, et les volontaires n'ont pas des intonations cohérentes avec leurs rôles... En revanche, la gestuelle est intéressante.

La maîtresse propose de rajouter une phrase de dialogue qui permette une meilleure implication affective, rappelle les textes à prononcer et les gestes à accomplir, puis propose de faire le jeu une seconde fois avec de nouveaux enfants.

**7. Félicitations des enfants**

**EXEMPLE 2 DE DÉROULEMENT DE SÉANCE**

(classe de GS de Mme Fabiani, 05-01-2010)

**1. La maîtresse rappelle les règles**

**2. Thèmes proposés par les enfants :** un chien enfermé dans une cage et qui est délivré par un monsieur ; un drôle de policier qui n'est pas un policier et qui est renversé ; un pirate qui jouait sur un bateau et après il est tombé dans l'eau ; un chien qui se transforme en grand garçon méchant.

Il n'y a pas de consensus des enfants sur un thème : la maîtresse demande aux enfants de voter sur l'une des histoires possibles. Le scénario avec un chien est retenu.

**3. Construction de l'histoire**

Le scénario est difficile à construire et il est sans cesse modifié.

La maîtresse rappelle que l'action à jouer doit être simple et propose de repartir de la proposition initiale d'une élève : « Il y a une dame qui capture un chien et qui l'enferme dans une cage. Un monsieur arrive et veut délivrer le chien ; il casse la cage avec un marteau pour faire sortir le chien. La dame revient (elle était au téléphone) et elle dit : « Où est passé mon chien ? »

**4. Mise en place des actions et des dialogues**

- La dame dirait à son chien : « Tu restes ici sinon je vais te faire mal ! »
- Le chien aboierait.
- La dame partirait téléphoner : « Allo bonjour… »
- Le monsieur arriverait et casserait la cage du chien.
Il dirait : « Je vais te sauver, le chien. »
- Le monsieur se sauverait avec le chien.
- La dame reviendrait et dirait :
« Où est mon chien, rendez-moi mon chien ! »

**5. La maîtresse demande des élèves volontaires, distribue les rôles, puis rappelle les consignes et les dialogues**

**6. Mise en place du jeu et régulation intermédiaire par la maîtresse**

Les enfants ont du mal à se rappeler les dialogues, leur jeu ressemble plus à du mime qu'à du théâtre. Du coup, les élèves spectateurs sont tentés d'intervenir.

La maîtresse rappelle les dialogues, et le fait que les élèves qui ne jouent pas ne doivent pas intervenir. Puis elle propose de recommencer le jeu.

**7. Félicitations à tous**



## De l'importance de jouer tous les rôles

Parfois, les enfants qui refusent de jouer le rôle de victime finissent par accepter de le faire, mais en dénonçant aussitôt la violence dont ils seraient l'objet de la part de l'enfant qui joue à ce moment le rôle de l'agresseur. Par exemple, un enfant qui refuse obstinément de jouer le rôle d'une victime l'accepte enfin. Dans l'improvisation concernée, la victime est entraînée malgré elle par l'agresseur dans un lieu où elle ne veut pas aller. L'enfant qui a d'abord joué le rôle d'agresseur, et qui a finalement accepté de jouer celui de victime, crie : « Aïe ! tu me fais mal ! » aussitôt que son camarade anciennement « victime » – et maintenant « agresseur » – touche son bras ! Que cet enfant perçu comme agressif dans son école dénonce comme agression le simple fait d'être effleuré dans un jeu de rôle révèle une difficulté psychique majeure : cet enfant est dans l'angoisse d'être effectivement malmené aussitôt qu'il quitte son rôle d'agresseur. Il est agresseur par peur d'être agressé. Le jeu de rôle lui permet peu à peu d'apprivoiser cette éventualité.

Quant aux enfants qui choisissent spontanément de jouer d'abord les victimes, il n'est pas rare qu'ils ne puissent jouer les rôles d'agresseurs qu'en riant, comme s'ils ne pouvaient pas y croire… C'est pourquoi il est aussi important de les faire changer de rôle. Et ça l'est d'autant plus que ces positions d'agresseurs et de victimes redoublent fréquemment les places sexuelles. Les garçons se proposent régulièrement dans le rôle d'agresseurs tandis que les filles se positionnent plutôt dans le rôle d'agressées. Ce n'est guère étonnant : dans un grand nombre de feuilletons et de films vus par les enfants – bien qu'ils ne leur soient pas particulièrement destinés –, l'agresseur est un homme et la victime une femme. Du coup, pour un garçon, le passage du rôle d'agresseur à celui de victime se complique par l'obligation qui lui est faite de jouer un rôle tenu par une personne de l'autre sexe dans la séquence audiovisuelle qui a servi de point de départ.

## Dédramatiser l'identification à la victime

En invitant les enfants agressifs à jouer le rôle de victimes, notre but est en fait de dédramatiser leur identification à la figure problématique de victime dont ils sont très souvent porteurs. Le jeu de rôle leur est proposé comme l'occasion de se réconcilier avec la moitié d'eux-mêmes qu'ils ont décidé d'ignorer, et qu'ils ne cessent d'attaquer à l'extérieur – sous la forme de diverses victimes désignées – pour mieux se rassurer sur le fait qu'ils n'en feront jamais partie. Tout se passe en effet chez ces enfants comme s'ils craignaient de mourir s'ils renonçaient à être actifs-battants-agressifs[25]. Lorsqu'on les oblige à jouer successivement tous les rôles, c'est finalement un peu comme si on leur disait : « Allons, c'est possible d'imaginer qu'on puisse être agressé, humilié, ou contraint à faire ce qu'on n'a pas envie de faire. C'est possible de l'imaginer, on n'en meurt pas ! ». Et c'est là toute la différence entre le jeu de rôle et les procédures de punition des comportements agressifs et/ou de renforcement des comportements pacifiques par des récompenses judicieusement choisies. À la différence des stratégies axées sur les comportements, le jeu de rôle prétend agir sur les représentations psychiques. Mais en même temps, il est essentiel de comprendre que son objectif n'est pas thérapeutique.

Si tel était son ambition – et il serait alors pratiqué par des thérapeutes –, le même protocole s'accompagnerait de deux questions que les enseignants ne doivent évidemment jamais poser aux enfants : « Qu'est-ce que tu as ressenti en jouant ce rôle ? » et/ou « Qu'est-ce que tu cherches à fuir en évitant de le jouer ? » Leur but serait de permettre à celui qui refuse une posture de comprendre que c'est parce qu'il la vit comme désorganisatrice. Mais ici, dans le jeu proposé par les enseignants aux enfants des maternelles, l'objectif est différent. Il s'agit de dédramatiser les postures vécues comme dangereuses et de permettre à l'enfant de les envisager toutes afin de pouvoir à chaque fois choisir celle qui est le mieux adaptée à la situation réelle qu'il traverse.

Distincte d'un projet thérapeutique, l'activité de jeu de rôle telle que nous la proposons est également aux antipodes d'activités « expressives » ou « créatives ». Il ne s'agit pas d'encourager le jeu libre, mais au contraire de poser des repères pour inciter les enfants à explorer des postures identificatoires qu'ils avaient tendance à abandonner. Mais cet accomplissement sous la direction de l'enseignant habituel fait plus. Il invite les enfants à le considérer comme un régulateur auquel ils peuvent faire appel en cas de tensions, voire, pour certains d'entre eux, à s'identifier à lui et à se constituer eux mêmes en médiateur des conflits.

25. Les jeux vidéo qui invitent sans cesse le joueur à s'identifier à des héros combatifs ont d'ailleurs des conséquences dramatiques sur eux en renforçant leur évitement des postures passives ou victimaires. Il est vrai qu'ils ont en revanche un effet positif sur les jeunes qui adoptent spontanément une posture victimaire, en leur permettant de s'imaginer recevoir et donner des coups.

# Les cinq questions le plus souvent posées par les enseignants pratiquants le *Jeu des Trois Figures*

Les enseignants qui mettent en place le *Jeu des Trois Figures* décrivent plusieurs difficultés. Certains se plaignent du fait que les enfants veulent toujours rejouer la même histoire, empruntée en général aux dessins animés. D'autres sont gênés par l'évocation de scènes qui les choquent. Enfin, quelques-uns se disent irrités en voyant des enfants minauder plus que jouer, et cela concerne autant ceux qui peinent à jouer les agresseurs que les victimes. De toutes les difficultés rencontrées, celle-ci est incontestablement la plus préoccupante. Les enfants qui sont dans cette situation ne profitent plus du jeu de rôle alors que c'est manifestement ceux qui en auraient le plus besoin.

Du coup, certains enseignants suggèrent de partir de contes traditionnels comme *Le Petit Chaperon Rouge*, qu'ils raconteraient aux enfants en début de séance, tandis que d'autres se demandent s'il ne serait pas plus facile et tout aussi efficace d'inviter les enfants à dessiner plutôt que de leur proposer de construire une histoire…

## « C'est toujours pareil et je ne retrouve pas les trois figures dans leurs histoires. »

Il arrive que les enfants soient réticents à parler des images qui les bouleversent le plus et qu'ils se cantonnent à celles qu'il leur semble convenable d'évoquer. Ils s'enferment alors vite dans l'évocation de dessins animés tournant autour des mêmes situations anodines. Mais il suffit souvent que l'enseignant demande aux

enfants s'ils regardent le Journal télévisé ou des séries américaines pour que tout change. En effet, tous les enfants ou presque sont dans cette situation, et rares sont ceux qui assistent à ces images sans ressentir des sentiments de transgression et de culpabilité. Même si un enfant regarde le Journal télévisé en présence de ses parents, il ne peut en effet pas s'empêcher d'imaginer que ses parents l'empêcheraient de regarder s'ils savaient à quel point cela le bouleverse, l'excite ou le déprime. Et cette culpabilité est présente dans la relation avec la maîtresse puisque celle-ci prolonge l'autorité des parents. Du coup, les enfants font comme si leur enseignant avait tacitement interdit d'aborder les sujets du Journal télévisé ou des séries américaines alors qu'il n'a évidemment rien évoqué de tel. Pour en sortir, il faut évidemment que l'initiative soit prise par l'adulte. C'est pourquoi, si le jeu des enfants s'enferme de manière trop répétitive dans l'évocation de dessins animés bien pensants, l'enseignant ne doit pas hésiter à aborder avec eux le fait qu'ils regardent certainement d'autres choses à la télévision ! La situation se débloque en général, et les enfants se mettent à parler de tous les programmes qu'ils regardent.

## « Et quand l'enfant ne joue plus ? »

Une enseignante me raconta un jour la situation suivante. Au cours d'un jeu, l'un des enfants qui s'était porté volontaire se mit soudain à frapper violemment un camarade qui était à terre et jouait le rôle de victime. Puis il sortit en courant de la classe et la maîtresse affolée dut lui courir après pour le rattraper et le maîtriser. Les choses s'éclaircirent le soir lorsque la maîtresse put parler de la situation à la directrice et à la famille. Le week-end précédent, cet enfant habituellement calme et sociable avait assisté à une scène d'agression dans le RER. Il n'avait pu parler de cet événement à personne et il l'avait donc enfermé tout au fond de lui. Le jeu de rôle avait ouvert sa blessure cachée de telle façon qu'il avait confondu le passé et le présent, et sa propre personnalité avec celle de l'agresseur dans la scène à



laquelle il avait assisté. Ce genre de situation est par définition imprévisible, mais elle est évidemment et heureusement exceptionnelle. Avec les deux années de recul que j'ai actuellement et la petite centaine d'enseignants que j'ai formés à ce jour, cela ne s'est présenté qu'une seule fois. Mais c'est assez important pour que les enseignants soient avertis de cette éventualité. Il est bien évident qu'il n'aurait servi à rien de faire la morale à un tel enfant. Cela nous montre une fois de plus comme il est important de partir des traumatismes d'image. Ils sont en effet bien différents des traumatismes réels. Dans le traumatisme réel, le corps est beaucoup plus directement engagé et le bouleversement émotionnel est plus profond. Les images constituent une forme de pare-excitation même quand elles nous confrontent à des situations à potentiel traumatique[26].

Parfois, le danger peut être anticipé. Je pense à cette maîtresse qui invita les enfants à se détourner de la première histoire qu'ils avaient évoquée parce qu'il y était question d'un enfant qui avait fait une bêtise et que ses parents punissaient en lui donnant des coups de ceinture. La maîtresse, choquée par cette évocation, dit alors : « Non, ce n'est pas acceptable, cette punition n'est pas possible », ce à quoi un élève de la classe lui répondit : « Mais si Madame, c'est comme cela que mon père me punit quand j'ai fait une bêtise ». Evidemment cela confirma la maîtresse dans l'idée qu'elle ne devait pas permettre aux enfants de jouer cette séquence. Elle eut à la fois tort et raison. Elle eut raison, puisqu'ici nous sommes confrontés à une situation qui ne relève pas seulement des images que les enfants voient, mais d'un événement réellement vécu par l'un d'entre eux. Or nous avons bien dit que le recours aux images est justement destiné à éviter l'évocation de situations réellement vécues susceptibles d'entraîner des réactions excessives et incontrôlées de la part de certains enfants. Mais cette maîtresse a eu tort parce que les enfants qui avaient proposé cette histoire ne savaient pas forcément que l'un d'entre eux la vivait « pour de vrai ». Il aurait

26. On peut consulter à ce sujet mon ouvrage *Comment Hitchcock m'a guéri*, Paris, Albin Michel, 2003.

donc mieux valu que la maîtresse propose aux enfants de jouer l'histoire qu'ils avaient retenue, mais en demandant à l'enfant qui recevait des coups de ceinture chez lui de ne pas prendre part au jeu cette fois-là.

## « Il y a des enfants qui semblent toujours faire semblant de jouer. »

Il y a deux manières pour un enfant de perdre le bénéfice du *Jeu des Trois Figures.* La première est d'être débordé par ce qu'il joue et de s'impliquer dans des affrontements réels sans le recul de la mise en scène. La seconde, moins spectaculaire mais tout aussi problématique, se repère au fait qu'un enfant fait semblant de jouer plutôt que de jouer vraiment. Le jeu peut en effet être détruit de ces deux côtés. Trop d'engagement émotionnel et corporel immerge dans une réalité qui n'a plus rien de ludique. Mais inversement, trop de distance par rapport au jeu tue aussi celui-ci : l'enfant ne fait plus semblant d'agir, mais fait semblant de faire semblant!

Cette manière de jouer serait désignée chez un acteur professionnel par l'expression « surjouer ». Un bon acteur donne l'impression d'être plongé pour de vrai dans la situation. Un mauvais semble ne pas y être plongé du tout, mais $faire comme si c'était le cas… Avec les enfants, le problème est exactement le même. D'un côté, il faut éviter qu'ils oublient le jeu et s'engagent dans une confrontation réelle. C'est pour cela qu'il leur est demandé de revenir toujours au « faire-semblant » et qu'il est rappelé au début de chaque séance que « on ne se frappe pas pour de vrai », « on ne s'embrasse pas pour de vrai », et surtout « on ne se fait jamais mal ». Mais il est également important de veiller tout au long du jeu à ce que les enfants ne restent pas trop extérieurs à ce qu'ils mettent en scène, car le bénéfice du jeu serait complètement perdu. Cela concerne en particulier les enfants agressifs qui ne peuvent jouer les victimes qu'en restant totalement extérieurs aux enjeux de la situation. N'oublions pas en effet que ce qui retient les enfants habituellement agresseurs de jouer les victimes, c'est la figure de victime qu'ils portent à l'intérieur d'eux-même. Ils font tout pour éviter d'y être confrontés et c'est notamment le cas pendant les séances de jeu de rôle. C'est pourquoi ils jouent les victimes comme pourraient le faire des clowns, avec des pitreries et des simagrées, en essayant d'amuser leurs camarades. Dans de telles situations, il est essentiel que la maîtresse rappelle que la victime doit donner vraiment l'impression d'être victime, qu'elle doit avoir les gestes de la victime, et aussi ses mimiques. Et c'est exactement la même chose pour les enfants qui se portent toujours candidat pour jouer les victimes. De la même manière que les enfants agressifs portent en eux une figure de victime dramatisée, ces enfants portent souvent en eux une figure d'enfant agressif tout-puissant, et pour cette raison interdit de présence. L'enfant toujours agressif craint de mourir s'il s'identifie à la victime dont il porte l'image. De la même manière, l'enfant victime porte à l'intérieur de lui l'image d'un agresseur capable de tuer, et c'est pour cela qu'il l'inhibe. L'enfant victime a donc également besoin qu'on lui demande de jouer les mimiques de l'agression. Jouer est une manière de faire semblant, et certainement pas une manière de faire semblant de faire semblant. Ne pas préciser en début de jeu les actes et les paroles peut conduire certains enfants à se laisser déborder. Mais ne pas préciser suffisamment les mimiques peut en conduire d'autres, et parfois les mêmes, à se tenir suffisamment éloignés intérieurement de ce qu'ils jouent pour en perdre tout bénéfice. Ces deux obstacles sont les limites du *Jeu des Trois Figures*, et ils nécessitent une vigilance toute particulière de la part des enseignants qui le pratiquent.

## « Ne serait-il pas plus facile de partir de contes ? »

Face à ces difficultés, certains enseignants suggèrent des aménagements. La proposition la plus souvent entendue consisterait à partir de contes avec lesquels les enseignants ont l'habitude de travailler. En effet, il est possible de lire aux enfants *Le Petit Chaperon Rouge* ou

*Les Trois Bandits,* puis de leur demander de construire une histoire et de jouer celle-ci en se répartissant les rôles. Il est même possible de demander aux enfants de jouer tous les rôles successivement, exactement de la même manière que dans le *Jeu des Trois Figures*. Le problème est que cet aménagement peut faire plaisir à l'enseignant, mais qu'il risque de n'être guère utile aux enfants. Pourquoi ? Parce les enfants ne sont pas ce que nous voudrions qu'ils soient.

Nous nous plaisons à imaginer qu'il existe un monde de l'enfance protégé du bruit, des fureurs et des perturbations passionnelles du monde adulte, mais ce n'est qu'une illusion. Le vert paradis de l'enfance existe moins que jamais car le nouveau paysage audiovisuel en prive de plus en plus tôt les enfants. L'enfance est morte[27] et les enfants sont habités de scénarios intérieurs de plus en plus semblables à ceux qui peuplent le monde psychique de leurs parents et de leurs pédagogues.

Le problème est que cette situation est déstabilisante pour eux parce qu'ils n'ont pas les repères qui permettent aux adultes d'isoler certaines situations comme relevant du fantasme et d'autres comme relevant de la réalité. Et nous ne parlons pas ici des scénarios sexuels que certains enfants de dix ou onze ans tentent aujourd'hui de mettre en scène. Les enseignants sont aujourd'hui confrontés, tout comme les parents, à la nécessité de reconnaître que le monde des enfants actuels n'est plus celui des enfants qu'ils ont été, et même pas celui des enfants qui avaient quatre ou cinq ans il y a dix ans. Qu'est-ce qui a changé ? La télévision bien sûr, mais surtout le fait que beaucoup d'enfants de classe maternelle ont aujourd'hui un récepteur dans leur chambre et la possibilité de choisir leur chaîne parmi une cinquantaine ou plus.

Des enfants de maternelle âgés de quatre ans disent déjà être capables de sélectionner la chaîne de catch américain lorsqu'ils sont seuls devant le récepteur

27. Buckingham D. (2000), *La Mort de l'enfance, grandir à l'âge des médias*, Paris, Armand Colin, 2010.



que leurs parents ont installé dans leur chambre. Et ces enfants-là tentent évidemment d'imiter en cour de récréation ce qu'ils ont vu, mais sans comprendre que le catch est affaire de simulation ! Autant dire que ces enfants risquent de se faire très mal sans même avoir une idée des dommages qu'ils peuvent imposer à leurs camarades ou même parfois s'imposer à eux-mêmes. C'est pourquoi il faut partir des images que les enfants voient … même si nous préférerions partir des contes.

## « Et si on les faisait plutôt dessiner ? »

Un autre aménagement est parfois proposé. Pourquoi ne pas demander tout simplement aux enfants de dessiner les images qui les ont bouleversés ? En effet, le dessin est traditionnellement un moyen privilégié par lequel les enfants prennent du recul par rapport à leurs émotions et leurs craintes. Le problème est que les enfants d'aujourd'hui sont souvent construits autour du clivage. Autrement dit, ils ont la possibilité de dessiner ou même de jouer de telle façon que les couches profondes, notamment émotionnelles, mais aussi fantasmatiques, de leur personnalité ne soient pas engagées. Chacun sait bien que le dessin à l'adolescence est inutile : l'adolescent nous mène en bateau aussitôt qu'il dessine. Il nous met sous les yeux des images qui correspondent à celles qu'il voit autour de lui sans du tout y engager son monde intérieur, ou tout au moins en l'engageant le moins possible. Mais cette caractéristique, qui était traditionnellement celle de l'adolescence, est aujourd'hui de plus en plus tôt celle des jeunes enfants. Le dessin devient pour certains, comme pour les adultes et nombre d'adolescents, une façon de se cacher et pas de se montrer. C'est pourquoi nous devons utiliser avec eux le moyen de symbolisation avec lequel il est le plus difficile de tricher, à savoir l'engagement du corps avec les gestes, les mimiques et les intonations qui le mettent en scène.

En effet, si le langage, le dessin et le jeu corporel sont chacun des moyens de symbolisation à part entière, ils ne mobilisent pas de la même manière les couches

profondes de la personnalité. Le langage est le moyen qui a le plus grand pouvoir de distanciation et c'est évidemment pour cela qu'il est privilégié chez l'adulte. Inversement, l'expression corporelle est le moyen de symbolisation qui a le plus grand pouvoir d'instanciation, c'est-à-dire de rendre présentes les émotions et les sensations vécues. Quant aux images, elles se trouvent entre les deux, plus ou moins proches de l'un ou l'autre de ces deux pôles selon les situations et les acteurs qui y sont engagés.

C'est ce pouvoir du corps d'instancier les émotions et les représentations qui a amené à développer, dans les années 1980, les thérapies qu'on a appelées « corporelles » parce qu'elles utilisent l'implication corporelle pour faire remonter des expériences vécues enfouies. Ces thérapies centrées sur l'expression ont d'abord été pensées contre la psychanalyse, mais on s'est rapidement rendu compte qu'elles lui sont complémentaires, notamment pour les patients dont le discours est coupé des couches profondes de la personnalité. Elles ne sont pas sans risque. Le danger existe toujours que celui qui s'engage dans l'expression émotionnelle de son vécu le plus profond soit soudain submergé par ce qui sort de lui, qu'il ne reconnaît pas, qu'il a renoncé à contrôler et qui peut l'angoisser terriblement. C'est pourquoi ces thérapies ont provoqué quelques catastrophes dans lesquelles les postulants n'avaient pas été cadrés, entourés et accompagnés de manière satisfaisante.

Et c'est pour cette raison-là que le *Jeu des Trois Figures* doit comporter un balisage sous la forme d'un cahier des charges : les paroles et les actions doivent y être fixées à l'avance pour éviter que les enfants se retrouvent en situation d'improvisation et que des mots ou des actes liés à leur histoire ou à celle de leurs parents leur échappent soudain et les plongent dans l'angoisse. Mais le bénéfice en vaut la peine. Ce mode de symbolisation est en effet celui qui a le plus grand pouvoir de mobiliser les expériences émotionnelles de l'enfant au service d'un changement durable de ses comportements en société.

# Conclusion : L'urgence d'agir

La consommation télévisuelle de plus en plus précoce réduit aujourd'hui dramatiquement le temps de jeu des enfants, avec deux conséquences majeures : ils sont incités à se constituer en spectateurs plutôt qu'en acteurs du monde, et, pour certains, à se replier sur une posture identificatoire exclusive qui réduit leur souplesse d'adaptation aux situations nouvelles. Bien sûr, nous ne sous-estimons pas le fait que les nouvelles technologies proposent aussi aux enfants plus grands de renouer avec les jeux dont ils ont été privés quand ils étaient petits, notamment par la possibilité d'incarner de multiples personnages dans les jeux vidéo en réseau ou dans les espaces virtuels. Mais nous ne pouvons pas oublier pour autant que les premières années sont une période essentielle au développement des possibilités psychiques. C'est pourquoi il est capital de mettre en place des activités qui soutiennent les jeunes enfants sur le chemin d'une identité riche et nuancée. Cela ne peut se faire qu'en engageant à la fois le corps et le discours, et le *Jeu des Trois Figures* correspond parfaitement à ces exigences.

Tout d'abord, il remplit quatre des six objectifs que les programmes français fixent à l'école maternelle : l'apprentissage de la langue parlée, la socialisation, l'imagination et l'expression corporelle. C'est considérable quand on a à l'esprit que les activités qui réalisent quatre objectifs sur six sont rares.

En second lieu, il offre un temps dédié à l'apprentissage de la gestion des émotions. Les enfants y trouvent un cadre contenant dans lequel ils peuvent digérer et assimiler ou à leur rythme les images qui ont pu les bouleverser, que ce soit par leurs contenus ou par leur rythme. Il constitue ainsi une forme de pré-éducation aux images.

Il permet également aux jeunes enfants d'apprendre à « faire semblant » et, au-delà, de poser la distinction entre le « pour de vrai » et le « pour de faux ». C'est d'autant plus important que cette distinction a disparu du paysage audiovisuel avec la télé réalité et les docus fictions. Or elle est essentielle à la construction identitaire. Il existe en effet une corrélation directe entre la capacité de « faire semblant » et le pouvoir de surmonter la frustration des situations décevantes. Mieux cette capacité est établie et plus l'enfant est à même de gérer les situations pénibles sur un mode indirect, celui du jeu, en évitant de s'engager dans des processus d'autodéception. Autrement dit, plus les enfants sont invités à « imiter pour de faux » – dans un cadre qui soit garant de leur jeu – et moins ils sont menacés par la tentation d'imiter « pour de vrai », notamment dans des agressions – ou des soumissions ! – bien réelles.

Enfin, le *Jeu des Trois Figures* permet l'apprentissage de compétences relationnelles. Le résultat le plus spectaculaire est l'amélioration de la vie de classe et la réduction des tensions. Les maîtresses des classes où cette activité est mise en place signalent une atmosphère plus sereine, la réapparition de jeux collectifs qui avaient disparu des cours de récréation (comme celui de la marchande) et une meilleure gestion par les enfants des conflits pouvant apparaître entre eux. Ces résultats qualitatifs ont été confirmés par une recherche quantitative : le *Jeu des Trois Figures* favorise le changement de posture identificatoire, tout particulièrement chez les enfants qui ont tendance à se penser comme agresseurs ou victimes, et développe la capacité de faire appel à l'adulte pour résoudre les conflits[28]. Mais il ne s'agit là que de la partie visible de changements beaucoup plus profonds. En effet, l'essentiel est que le *Jeu des Trois Figures* augmente la plasticité psychique et donne plus de liberté intérieure aux enfants.

28. Recherche menée en 2007 et 2008 avec le soutien de la Fondation de France dans les écoles maternelles Langevin 1 (Argenteuil, 95), René Coty (Gonesse, 95) et St Pierre (Paris, 75008). Les résultats complets sont consultables sur yapaka.be.



Son efficacité est d'abord liée au fait que les trois dimensions complémentaires de la symbolisation y sont engagées. L'enfant est invité à imaginer une situation – c'est la symbolisation imagée –, à la jouer – c'est la symbolisation sensorimotrice – et à parler les situations – c'est la symbolisation verbale. Et pour réaliser ce triple objectif, il doit mobiliser à la fois des éléments cognitifs, relationnels et affectifs. Les premiers sont plus particulièrement mis en jeu lors de la phase préalable de construction de l'histoire. Les seconds sont facilités par l'existence d'un meneur de jeu (l'enseignant) qui aide à la construction du scénario, introduit des relances pour stimuler les participants, et garantit l'existence d'un cadre sécurisant. Enfin, l'engagement émotionnel des participants nécessite qu'ils acceptent de remettre sur le métier leurs identifications. À l'inverse, l'absence d'émotions lors du jeu, ou des émotions feintes, traduit le risque d'un processus de clivage des expériences vécues. C'est pourquoi il est si important que l'enseignant soit attentif à cet engagement. Et c'est aussi pour cela qu'une formation préalable des enseignants (de trois jours répartis sur l'année) est indispensable avant qu'ils mettent en place cette activité.

Bien sûr, tous les élèves ne bénéficient pas du *Jeu des Trois Figures* de la même façon. Ceux qui en tirent le meilleur profit sont probablement ceux qui ont une bonne base sécuritaire, mais qui sont menacés de s'identifier à un modèle exclusif du fait d'expériences audiovisuelles solitaires trop nombreuses, voire traumatisantes. À l'inverse, ceux qui en bénéficient le moins sont certainement les plus carencés qui ont tendance à réagir à toutes les situations d'insécurité par la violence. Autrement dit, le *Jeu des Trois Figures* ne résout pas tout, mais il encourage les enfants qui ont une aptitude à la fluidité identitaire à résoudre leurs conflits de façon non violente, et il tente de greffer cette capacité chez ceux qui en sont dépourvus.

Autant d'arguments qui justifient de l'intégrer au plus vite dans le temps scolaire.

# Bibliographie


- Abraham N., Torok M., *L'écorce et le noyau*, Paris, Flammarion, 1978.
- American Academy of Pediatrics, « Media education », *Pediatrics*, 104 (2 pt 1), pp. 341–343, 1999.
- Demison Barbara A., Tara A. Erb and Paul L. Jenkins, « Television Viewing and Television in Bedroom Associated With Overweigt Risk Among Low-Income Preschool Children. », *Pediatrics*, 109, pp. 1028-1035, 2002.
- Bowlby J, *Attachement et perte*, Paris, P.U.F, 1978-1984 (3 tomes) (1969-1980).
- Carew JV, « Experience and the development of intelligence in young children at home and in day care. », *Monogr. Soc. Res. Child. Dev.*, 45 (6–7), pp. 1–115, 1980.
- Christakis D, Zimmerman F, Enquête département de pédiatrie de l'hôpital pour enfants de Seattle (Washington), publiée dans la revue américaine *Journal of Pediatrics*, 4, vol 113, pp. 708-713, Avril 2004.
- Christakis DA, Zimmerman FJ, DiGiuseppe DL, McCarthy CA, « Early television exposure and subsequent attentional problems in children. », *Pediatrics*, 113 (4), pp. 708–713, 2004.
- Berger M., *Voulez-nous des enfants barbares ? Prévenir et traiter la violence extrême,* Paris, Dunod, 2008.
- Buckingham D., (2000), *La Mort de l'enfance, grandir à l'âge des médias*, Paris, Armand Colin, 2010.
- Bermejo Berros J., *Génération télévision, la relation controversée de l'enfant à la télévision*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- Fiske J., *Television Culture*, Londres, Methuen, 1987.
- Johnson J. G. et alii, « Television viewing and aggressive behaviour during adolescence and adulthood », *Science*, 295, pp. 2468-2471, 2002.
- Giampino S., Vidal C., *Nos enfants sous haute surveillance*, Paris, Albin Michel, 2009.
- Tisseron S. (1996), *Secrets de famille, mode d'emploi*, Paris, Marabout, 1997.
- Pagani Linds S., *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164(5), pp. 425-431, 2010.
- Pempeck, Tiffany A., Georgetown University, « The effects of background television on the toy play behavior of very young children. », *Journal Child Dev.*, 79 (4), pp. 1137-51, 2008.
- Selye H. (1956), *The stress of life*, New York, Mac Graw Hill,
- Tisseron S., *Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, Paris, Armand Colin, 2000.
- Tisseron S., *Y a-t-il un pilote dans l'image ?*, Paris, Aubier, 1997.
- Tisseron S., *Comment Hitchcock m'a guéri*, Paris, Albin Michel, 2003.
- Tisseron S, « Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le *Jeu des trois figures* », *Devenir*, Volume 22, Numéro 1, pp. 73-93, 2010.
- Tisseron S., *Virtuel, mon amour ; penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*, Paris, Albin Michel, 2008.
- Tisseron S., *Qui a peur des jeux vidéo ?*, Paris, Albin Michel (en collaboration avec Isabelle Gravillon), 2008.
- Tisseron S., *Les dangers de la télé pour les bébés,* Bruxelles, yapaka, 2009.
- Tisseron S., *L'empathie au cœur du jeu social*, Paris, Albin Michel, 2010.
- Tremblay R., *Prévenir la violence dès la petite enfance*, Paris, Odile Jacob, 2008.
- Winnicott D.W., (1973), *Jeu et réalité*, Paris, Payot, 1978.
- Zimmerman FJ, Christakis DA, « Children's television viewing and cognitive outcomes : a longitudinal analysis of national data. », Arch. Pediatr. Adolesc. Med., 159 (7), pp. 619–625, 2005.


# Ressources

- Serge Tisseron – Jeux de rôle en maternelles : rapport de recherche : www.yapaka.be
- Serge Tisseron – Vidéo – durée 6 :15 www.yapaka.be/professionnels/video/faire-des-jeux-de-role-des-lecole-maternelle
- « Aïe ! mets-toi à ma place – La prévention de la violence à l'école maternelle », un documentaire de Philippe Meirieu – 26 min – www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_primaire/maternelle/violence_maternelle

## Remerciements

Je remercie d'abord l'Académie des Sciences morales et politiques, qui m'a soutenu dans mes recherches sur les images et la violence depuis 2003, après m'avoir honoré du Prix Stassart, ainsi que les participants à mon groupe de travail dans le cadre de l'Institut, à commencer par Madame Hélène Gouinguenet sans laquelle ce groupe n'aurait pas été possible.

Je remercie ensuite la Fondation de France qui a rendu possible l'expérimentation du *Jeu des Trois Figures* en 2007 et 2008 ; Madame Corinne Leenhardt qui m'a guidé et conseillé dans mes démarches auprès de l'Éducation nationale ; l'Académie du Val d'Oise et les écoles qui ont accepté de se lancer dans l'expérimentation entre septembre 2007 et juin 2008 : Maternelle Langevin 1 (Argenteuil, 95), Maternelle René Coty (Gonesse, 95) et Maternelle St Pierre (Paris, 75008) ; et enfin l'ENSANS (Environnement, Santé et Société) qui en a géré le volet matériel.

Je remercie également les enseignantes qui ont participé à l'expérimentation (Mesdames Hélène Arditti, Juliette Bour, Caroline Chambonneau, Isabelle Hamon, Laurence Savary, Élodie Varalda, Sylvie Vodungbo), Madame Claire Badoc qui nous a apporté ses compétences sur la pratique du test du « Patte Noire », et les chercheurs qui ont contribué sous ma direction à la réussite de cette entreprise (Mesdames Marie Noëlle Clément, Sandrine Imart, Christel Fernandez, Maeva Mazeiras, Marion, Saly, Cyrielle Thomas, Estelle Trumeau ainsi que Monsieur Benoît Ceroux)

Mes remerciements vont aussi à Philippe Meirieu, qui a réalisé un premier film sur mon travail en maternelles à Lyon en 2009, et tous les membres de l'équipe cinématographique du CRDP de l'Académie de Versailles qui ont mis leurs compétences au service de la fabrication d'un DVD destiné à servir de support pédagogique pour la formation.

Je remercie tout particulièrement Madame Évelyne Collin, dont le soutien a permis de dépasser la phase d'expérimentation pour débuter une mise en place plus systématique du *Jeu des Trois Figures* sur le Val d'Oise, ainsi que ses collègues qui ont accompagné les enseignantes dans la mise en place de cette activité.

Je remercie enfin Vincent Magos qui m'a encouragé à la rédaction du présent ouvrage, afin de faciliter la mise en place du *Jeu des Trois figures*.

**Temps d'Arrêt / Lectures – Déjà parus**

- L'aide aux enfants victimes de maltraitance – Guide à l'usage des intervenants auprès des enfants et adolescents. Collectif.
- Avatars et désarrois de l'enfant-roi. Laurence Gavarini, Jean-Pierre Lebrun et Françoise Petitot.
- Confidentialité et secret professionnel : enjeux pour une société démocratique. Edwige Barthélemi, Claire Meersseman et Jean-François Servais.
- Prévenir les troubles de la relation autour de la naissance. Reine Vander Linden et Luc Rœgiers.
- Procès Dutroux ; Penser l'émotion. Vincent Magos (dir).
- Handicap et maltraitance. Nadine Clerebaut, Véronique Poncelet et Violaine Van Cutsem.
- Malaise dans la protection de l'enfance : La violence des intervenants. Catherine Marneffe.
- Maltraitance et cultures. Ali Aouattah, Georges Devereux, Christian Dubois, Kouakou Kouassi, Patrick Lurquin, Vincent Magos, Marie-Rose Moro.
- Le délinquant sexuel – enjeux cliniques et sociétaux. Francis Martens, André Ciavaldini, Roland Coutanceau, Loïc Wacqant.
- Ces désirs qui nous font honte. Désirer, souhaiter, agir : le risque de la confusion. Serge Tisseron.
- Engagement, décision et acte dans le travail avec les familles. Yves Cartuyvels, Françoise Collin, Jean-Pierre Lebrun, Jean De Munck, Jean-Paul Mugnier, Marie-Jean Sauret.
- Le professionnel, les parents et l'enfant face au remue-ménage de la séparation conjugale. Geneviève Monnoye avec la participation de Bénédicte Gennart, Philippe Kinoo, Patricia Laloire, Françoise Mulkay, Gaëlle Renault.
- L'enfant face aux médias. Quelle responsabilité sociale et familiale ? Dominique Ottavi, Dany-Robert Dufour.
- Voyage à travers la honte. Serge Tisseron.
- L'avenir de la haine. Jean-Pierre Lebrun.
- Des dinosaures au pays du Net. Pascale Gustin.*
- L'enfant hyperactif, son développement et la prédiction de la délinquance : qu'en penser aujourd'hui ? Pierre Delion.
- Choux, cigognes, « zizi sexuel », sexe des anges… Parler sexe avec les enfants ? Martine Gayda, Monique Meyfrœt, Reine Vander Linden, Francis Martens – avant-propos de Catherine Marneffe.
- Le traumatisme psychique. François Lebigot.
- Pour une éthique clinique dans le cadre judiciaire. Danièle Epstein.
- À l'écoute des fantômes. Claude Nachin.
- La protection de l'enfance. Maurice Berger, Emmanuelle Bonneville.
- Les violences des adolescents sont les symptômes de la logique du monde actuel. Jean-Marie Forget.
- Le déni de grossesse. Sophie Marinopoulos.
- La fonction parentale. Pierre Delion.
- L'impossible entrée dans la vie. Marcel Gauchet.
- L'enfant n'est pas une « personne ». Jean-Claude Quentel.
- L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ? Marie-Claude Blais.
- Les dangers de la télé pour les bébés. Serge Tisseron.
- La clinique de l'enfant : un regard psychiatrique sur la condition enfantine actuelle. Michèle Brian.
- Qu'est-ce qu'apprendre ? Le rapport au savoir et la crise de la transmission. Dominique Ottavi.
- Points de repère pour prévenir la maltraitance. Collectif.
- Traiter les agresseurs sexuels ? Amal Hachet.
- Adolescence et insécurité. Didier Robin.
- Le deuil périnatal. Marie-José Soubieux.
- Loyautés et familles. L. Couloubaritsis, E. de Becker, C. Ducommun-Nagy, N. Stryckman.
- Paradoxes et dépendance à l'adolescence. Philippe Jeammet.
- L'enfant et la séparation parentale. Diane Drory.
- L'expérience quotidienne de l'enfant. Dominique Ottavi.
- Adolescence et risques. Pascal Hachet.
- La souffrance des marâtres. Susann Heenen-Wolff.
- Grandir en situation transculturelle. Marie-Rose Moro.
- Qu'est-ce que la distinction de sexe ? Irène Théry.
- L'observation du bébé. Annette Watillon.
- Parents défaillants, professionnels en souffrance. Martine Lamour.
- Infanticides et néonaticides. Sophie Marinopoulos.

Retrouvez nos auteurs sur yapaka.be pour des entretiens vidéo, conférences en lignes,….

# Les livres de yapaka

**disponibles toute l'année gratuitement**
**sur simple demande au 0800/20 000**



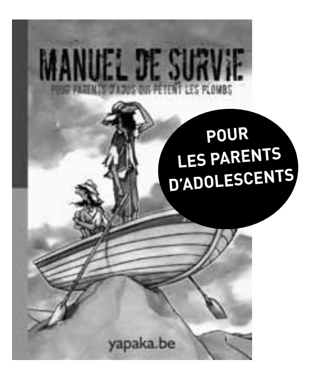

Livre de 80 pages
60.000 ex./an
Diffusion gratuite à chaque élève de 4ème primaire




Livre de 80 pages
60.000 ex./an
Diffusion gratuite via les associations fréquentées par les adolescents




Livre de 80 pages
60.000 ex./an
Diffusion gratuite via les crèches, écoles, associations fréquentées par les parents




Livre de 80 pages
60.000 ex./an
Diffusion gratuite via les écoles, associations fréquentées par les parents




Nos enfants sont ce que nous leur transmettons, ils se développent en fonction de ce qu'ils reçoivent de leurs parents et de l'environnement social. Ce livre rassemble une série de pistes déjà initiées et qui chacune à leur manière permettent de décliner le thème de la campagne « L'exemple c'est nous ». Source d'inspiration, il permet à tous d'y puiser des idées pratiques parce que l'exemple passe par nous tous!

Livre de 80 pages
60.000 ex.
Diffusion gratuite via le secteur associatif, les écoles, pouvoirs publics, associations, entreprises, groupements...